

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM, PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár

Tanulás-tanítás program

Vezetője: Prof. Dr. Vámos Ágnes, egyetemi tanár

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

HABÓK LILLA:

Digitális állampolgárság

**– Digitális kommunikáció és eszközhasználat a nevelési-,
oktatási folyamatban**

Témavezető: Dr. habil. Ollé János

Budapest, 2016

A disszertáció témája és szerkezete

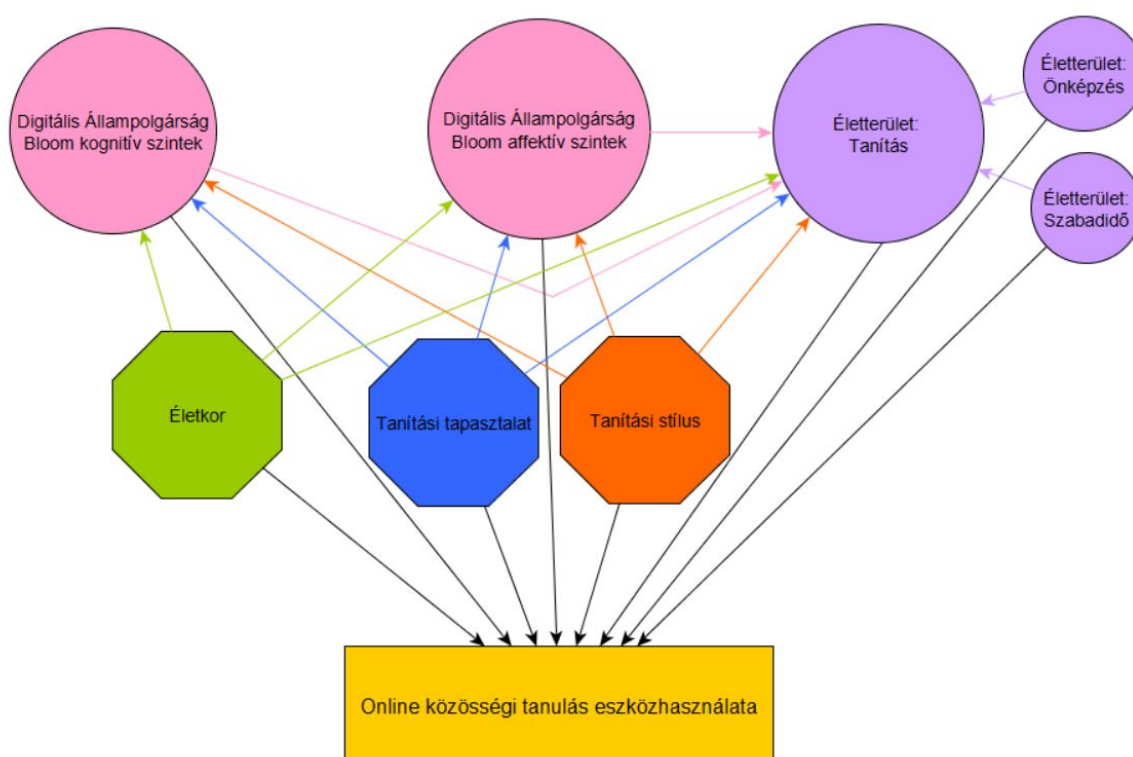
A digitális eszközhasználat és így a téma kutatása is egyre elterjedtebbé vált napjainkban (pl. *Cartelli*, 2013), de még mindig sok feltáratlan részterületet tartalmaz. Dolgozatom a Digitális Állampolgársághoz tartozó elméleti keretből közelíti meg a digitális kommunikáció és eszközhasználat kompetenciáinak kérdését a pedagógus szakértők célcsoportjában, ezen belül az online közösségi tanulás digitális eszközeinek használatát állítja középpontba.

A digitális kommunikáció és eszközhasználat képezik az alapját a többi kompetenciának (*Ollé, Lévai, Domonkos, Szabó, Papp-Danka, Czirfusz, Habók, Tóth és Takács*, 2013; *Czirfusz, Habók, Lévai és Papp-Danka*, 2015), mivel ez az a kompetenciaterület, amelyre mindenkinek szüksége van az alapszintű digitális kompetenciákhoz, és ahhoz is, hogy magas szintű kompetenciákkal rendelkező digitális állampolgár válhasson belőle. A digitális eszközhasználati jártasság mértéke határozza meg, hogy az egyén mennyire képes a munkájának vagy a tanulásának támogatására a digitális világ segítségével, és milyen területeken szükséges további fejlesztése. Különösen fontos ez a kérdés a pedagógusok esetében, akiknek az átlagostól eltérő, pedagógiai és módszertani felkészültséggel kell rendelkezniük a digitális eszközök használatából, ahhoz, hogy a digitális eszközöket már születésüktől ismerő diákokat megfelelő módszertani ismerettel együtt oktathassák, nevelhessék az eszközök produktív, értékteremtő és hatékony használatára. A disszertáció kérdései közé tartozik, hogy ezeknek az eszközöknek a használata jelenleg milyen gyakorisággal fordul elő a tanulás során vagy a tanítással kapcsolatos tevékenységként, és milyen jellemzőkkel rendelkeznek azok a pedagógusok, akik szívesebben alkalmazzák az új technológiát a tanítás során. Fontos megjegyezni emellett, hogy a digitális eszközhasználat mértékét nem tekintem a hatékony pedagógus egyedüli ismervéne, és így a digitális eszközhasználat nélkül folytatott tanítás is lehet megfelelő hatású, és az elektronikus eszközök tanórai használata sem eredményezi önmagában a tanítás hatékonyságának a növekedését. A kutatás keretei azonban nem terjedtek ki a digitális eszközökkel folytatott tanítás hatékonyságvizsgálatára, a pedagógiai modellek vizsgálatára vagy a jó gyakorlatok azonosítására. A kutatás célja annak felmérése volt, hogy a pedagógus szakértők jelenleg milyen kognitív és affektív értékekkel rendelkeznek a digitális kommunikáció és digitális eszközhasználat területén.

A bevezetőben (1. fejezet) bemutatom a hazai Digitális Állampolgárság kutatást, amely a doktori kutatásom kereteit meghatározta, és ismertetem a modellalkotás módszerével létrehozott elméleti modellem. Az elméleti fejezetekben (2. fejezet) a modell által meghatározott témaköröket, a témával kapcsolatban megjelent főbb irodalmakat mutatom be. Nagyobb terjedelmet kap az online közösségi tanulás eszközszerrendszere és a Digitális Állampolgárság kompetenciáinak bemutatása. Rövidebb alfejezetekben jelennek meg a pedagógusok életkorával, tanítási tapasztalatával, tanítási stílusával kapcsolatos irodalmak. A kutatás leírásáról szóló fejezetben (3. fejezet) ismertetem a hipotéziseim, a módszereim és az eredményeim, valamint a disszertáció korlátait és a további kutatási lehetőségeit.

A kutatás elméleti kerete

A pedagógusok vizsgálendő jellemzőinek meghatározásához modellalkotást (Horváth 1965) végeztem, hogy ennek alapján a kutatáshoz tartozó elméleti keretet megteremtsem, a digitális eszközhasználat témakörébe tartozó elméleteket feltárjam, feldolgozzam, és a vizsgálati módszerem során már célzott kérdéseket tudjak feltenni a minta számára.



1. ábra: Elméleti modell a pedagógusok digitális eszközhasználatával kapcsolatos lehetséges jellemzőinek megállapításához (ábra: Habók Lilla)

Fő kutatási területem, az online közösségi tanulás alatt az egymással és egymástól tanulás folyamatát értjük, melynek informális, vagy formális tanulási lehetősége az online közösségi média eszközeinek használatával valósul meg (*Allen és Naughton, 2011*; az 1. ábrán sárga téglalappal jelölt). Típusait az Association for Talent Development (Tehetséggondozásért Egyesület, röviden *ATD*) 2011-es modellje alapján rendszereztem, mivel ez az a modell, amely konkrétan az online közösségi tanulás eszközeit is csoportosítja. Tíz kategóriát különböztet meg: közösségi hálózat eszközei, közösségi együttműködés eszközei, blogok, virtuális kiterjesztett környezetek, mobil- és helymeghatározó technológiák, megosztott audio és videó média, linkajánló rendszerek, megosztott munkakörnyezetek, értékelő rendszerek, szinkron és aszinkron kommunikációs eszközök.

Más nemzetközi modellek (P21, NRC, ATC21S) és EU-s célkitűzések (Oktatás és képzés 2010, 2020) szintén tartalmazzák az együttműködés és az IKT kompetenciáit, de nem fogalmazzák meg az online közösségi tanulással kapcsolatos szempontokat. Az online és elektronikus tanulás csoportosítási lehetőségeit (*Kőfalvi, 2006; Komenczi, 2009; Ollé és Lévai, 2013; Sváb, 2014*) és az online közösségi tanulás helyzetét (pl. *Dorner és Major, 2008; Molnár, 2009; Asztalos, 2012*) korábban más hazai kutatók is vizsgálták már különböző szempontokból.

Ha az online közösségi tanulás eszközeinek tanórai használatát a pedagógusok szemszögéből vizsgáljuk, akkor azzal is foglalkoznunk kell, hogy a pedagógusoknak általában, illetve az elektronikus környezetekben milyen kompetenciákkal kell vagy érdemes rendelkezniük. Ennek értelmezéséhez a keretet a hazai Digitális Állampolgárság kutatócsoport nyújtotta. Digitális Állampolgár alatt a digitális és online világban járatos, az abban megjelenő információkat kritikusan szemlélő, konstruktívan továbbgondoló, produktívan kezelő személyt értjük, aki képes eredményesen és a közösség számára is értékteremtően végezni a mindennapi tevékenységét (*Czirfusz és mtsai, 2015. 7. o.; 1. ábrán rózsaszín körökkel jelölt*). A vizsgálathoz az Oktatási Hivatal keretei között működő Digitális Állampolgárság kutatócsoport (*Czirfusz, Habók, Lévai és Papp-Danka, 2015*) által összeállított kérdőív Digitális jelenlét részkérdőívének összesített eredményeit használtam fel, mely magába foglalja a digitális eszközhasználat, a digitális hozzáférés és a digitális kommunikáció kompetenciáit. A kompetenciák kérdőíves méréséhez a kibővített Bloom taxonómiarendszer (*Anderson és Krathwohl, 2001*) kognitív és affektív szintjeit alkalmaztuk. A kutatócsoport modellje egyszerre alapul a nemzetközi Digitális Állampolgárság modellen (*Ribble,*

2007/2011) és a 2013-as hazai Digitális Állampolgárság kutatáson (Ollé és mtsai, 2013), amelynek szintén a kezdetektől tagja voltam.

A digitális eszközhasználat pedagógus kompetenciáinak és az online közösségi eszközök használatának vizsgálata mellett azt is felmértem, hogy a pedagógus szakértők a különböző életterületeken, azaz a tanítás, az önképzés és szabadidős időtöltés közben mennyi digitális eszközt használnak. Ezt a hármas felosztást használta a korábbi Digitális Állampolgárság kutatások során *Takács Anita* (Ollé és mtsai, 2013. 66-74. o.), melynek eredménye szerint a válaszadók inkább a munkával kapcsolatban szeretnének új ismereteket szerezni az elektronikus környezetben, mint a másik két területen. *Hunya Márta* azonban arra utal az ESSIE kutatás alapján (Hunya, 2013. 12. o.), hogy a pedagógus szabadidős és tanórai eszközhasználatának mennyisége közt összefüggés található, és én is ebből a feltételezésből indultam ki kutatásomban.

A pedagógus szakértők életkori és tanítással kapcsolatos vizsgálatát meghatározza, hogy a szakértővé váláshoz legalább 14 éves szakmai tapasztalattal kellett rendelkezniük (Oktatási Hivatal, 2014), ennek következtében a kérdőív kitöltésekor a válaszadóknak minimum kb. 36 évesnek kellett lenniük. Kutatásomban az irodalomnak (Tapscott, 1998; Prensky, 2001; Jukes és Dosaj, 2006; Bessenyei, 2007) megfelelően azt feltételeztem, hogy az idősebb generáció tagjai és ebből kifolyólag a nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkezők kevésbé használják a digitális eszközöket, mint a náluk fiatalabbak.

A pedagógus jellemzői közül a kutatás során még a tanítási stílusukat vizsgáltam a digitális eszközhasználatukkal összefüggésben, melyhez Gyarmathy (2010) modalitásokra épülő tanítási stílus tesztjét vettem alapul. A modalitások közül kiemeltem az interperszonális stílus vizsgálatát, melyet az online közösségi tanulás eszközeinek vizsgálatával kapcsolatban a legfontosabbnak tartok. A hazai szakirodalomban nem találtam olyan korábbi kutatást, amely a digitális eszközhasználatot a tanítási stílusokkal összefüggésben vizsgálta.

A kutatás kérdései és hipotézisei

A hipotéziseket a bemutatott elméleti modell (1. ábra) alapján három hipotézis csoportba rendeztem:

- H1: Az online közösségi tanulás digitális eszközhasználatának összefüggései
- H2: Bloom kognitív és affektív szintek, valamint a tanítás életterület összefüggései

- H3: A szabadidő és önképzés életterület IKT használatának összefüggései

A három hipotézis csoporthoz négy főbb kutatási kérdés tartozik, mindegyik további hipotézisekre bontva.

I. Milyen jellemzőkkel rendelkeznek azok a pedagógus szakértők, akik többször alkalmazzák tanórákon az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket?

H1a: Azok a pedagógus szakértők, akik a 2014-2015-ös Digitális Állampolgárság kutatás területén 75%-nál magasabb szintű kognitív értékekkel rendelkeznek (Bloom taxonómia-rendszere alapján), többször használják a tanítás során az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket, mint az alacsonyabb kognitív szintet elérők.

H1b: Azok a pedagógus szakértők, akik a Digitális Állampolgárság kutatás területén 75%-nál magasabb szintű affektív értékekkel rendelkeznek (Bloom taxonómia-rendszere alapján), többször használják a tanítás során az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket, mint az alacsonyabb affektív szintet elérők.

H1c: Azok a pedagógus szakértők, akik a tanítás során többször alkalmazzák a digitális eszközöket, ők az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket is többször alkalmazzák, mint akik kevesebbszer alkalmaznak digitális eszközt tanítás során.

H1d: Azok a pedagógus szakértők, akik az önképzésük során többször alkalmazzák a digitális eszközöket, ők az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket is többször alkalmazzák, mint akik kevesebbszer alkalmaznak digitális eszközt önképzésük során.

H1e: Azok a pedagógus szakértők, akik a szabadidejük során többször alkalmazzák a digitális eszközöket, ők az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket is többször alkalmazzák, mint akik kevesebbszer alkalmaznak eszközt szabadidejük során.

H1f: A magasabb életkorú pedagógus szakértők kevesebbszer használják tanítás során az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket, mint a fiatalabb szakértők.

H1g: A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus szakértők kevesebbszer használják tanítás során az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket, mint a kevésbé tapasztalt szakértők.

H1h: Az interperszonális tanítási stílussal rendelkező pedagógus szakértők többször használják tanítás során az online közösségi tanulást támogató funkcióval rendelkező eszközöket, mint más tanítási stílussal (vizuális, kinesztetikus, auditív) rendelkezők.

II. Milyen összefüggések mutatkoznak a Digitális Állampolgárság kognitív szintjeivel kapcsolatban a pedagógus szakértőknél?

H2a: A magasabb életkorú pedagógus szakértők alacsonyabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság kognitív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint a fiatalabb szakértők.

H2b: A több tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus szakértők alacsonyabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság kognitív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint a kevésbé tapasztalt szakértők.

H2c: Az interperszonális tanítási stílus dominanciájával rendelkező pedagógus szakértők magasabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság kognitív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint más tanítási stílussal (vizuális, kinesztetikus, auditív) rendelkezők.

III. Milyen összefüggések mutatkoznak a Digitális Állampolgárság affektív szintjeivel kapcsolatban a pedagógus szakértőknél?

H2d: A magasabb életkorú pedagógus szakértők alacsonyabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság affektív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint a fiatalabb szakértők.

H2e: A több tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus szakértők alacsonyabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság affektív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint a kevésbé tapasztalt szakértők.

H2f: Az interperszonális tanítási stílus dominanciájával rendelkező pedagógus szakértők magasabb szintet érnek el a Digitális Állampolgárság affektív területén (Bloom taxonómiarendszere alapján), mint más tanítási stílussal (vizuális, kinesztetikus, auditív) rendelkezők.

IV./A Milyen jellemzőkkel rendelkeznek azok a pedagógus szakértők, akik a tanítás során több digitális eszközt alkalmaznak?

H2g: A magasabb életkorú szakértők kevesebb digitális eszközt alkalmaznak a tanítás során, mint a fiatalabb szakértők.

H2h: A több tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus szakértők kevesebb digitális eszközt alkalmaznak a tanítás során, mint a kevésbé tapasztalt szakértők.

H2i: Az interperszonális tanítási stílus dominanciájával rendelkező pedagógus szakértők több digitális eszközt alkalmaznak a tanítás során, mint más tanítási stílussal (vizuális, kinezetikus, auditív) rendelkezők.

IV./B Melyek a pedagógus szakértők digitális eszközhasználati mennyiségének, illetve a Digitális Állampolgárság kognitív, affektív szintjein elért eredményeinek összefüggései?

H3a: Azok a pedagógus szakértők, akik a 2014-2015-ös Digitális Állampolgárság kutatás területén 75%-nál magasabb szintű kognitív értékekkel rendelkeznek (Bloom taxonómiarendszere alapján), többször használják a tanítás során a digitális eszközöket, mint az alacsonyabb kognitív szintet elérők.

H3b: Azok a pedagógus szakértők, akik a Digitális Állampolgárság területén magas szintű affektív értékekkel rendelkeznek (Bloom taxonómiarendszere alapján), többször használják a tanítás során a digitális eszközöket, mint az alacsonyabb affektív szintet elérők.

H3c: Azok a pedagógus szakértők, akik az önképzésük során többször alkalmazzák a digitális eszközöket, a tanítás során is többször alkalmaznak digitális eszközöket, mint azok a pedagógus szakértők, akik kevesebbszer alkalmaznak eszközt önképzésük során.

H3d: Azok a pedagógus szakértők, akik a szabadidejük során többször alkalmazzák a digitális eszközöket, a tanítás során is többször alkalmaznak digitális eszközöket, mint azok a pedagógus szakértők, akik kevesebbszer eszközt alkalmaznak eszközt szabadidejük során.

A kutatás mintája és mérőeszközei

Kérdőíves kutatásom az Oktatási Hivatal keretei között működő Digitális Állampolgárság Kutatócsoport (röviden: OH DÁK) által fejlesztett mérőeszköz részeként valósult meg. Amellett, hogy a kérdőív Digitális jelenlét területén közzétett kérdéseinek kidolgozásában jelentős szerepet vállaltam; a háttérkérdőívben 5 saját kérdést is elhelyeztem a doktori kutatásom hipotéziseinek megválaszolása céljából:

- Online közösségi tanulás eszközeinek használata: az *ASTD* 2011-es modellje alapján megfogalmazott eszköz kategóriák gyakorisági és affektív értékei (2 kérdés).
- Életterület szerinti IKT használat: Tanítás, önképzés és szabadidő során alkalmazott eszközhasználati mennyiség hétköznapi és hétvégi, numerikus értékekkel megadva (2 kérdés).

- Tanítási stílust mérő teszt (*Gyarmathy, 2010*): vizuális, auditív, kinesztetikus és interszónális stílusok mérése (2 kérdés).
- Az életkor és a tanítási tapasztalat változóira vonatkozó kérdéseket a háttérkérdőív eleve tartalmazta.
- A Bloom kognitív és affektív szintek megállapítására a kutatócsoport által kiszámolt, a kérdőívben elért pontszámok alapján összesített értékeket vettem alapul.

A kutatócsoport munkájának érdeme a teljes populáció (N=2938) elérése, mivel minden szakértő számára kötelező volt ennek a kérdőívnek a kitöltése, akik a pedagógus szakértői képzést az adott időszakban elvégezték, másrészt a kérdőívben belül minden kérdés megválaszolása kötelező volt, mivel így tudtuk garantálni a digitális kompetencia értékelésének megfelelőségét az Oktatási Hivatal felé.

A dolgozatban a pedagógus szakértő elnevezéssel hivatkozott minta alatt a köznevelési szakértőket értem. Köznevelési szakértőknek azokat nevezzük, akik szerepelnek az Országos szakértői névjegyzékben, melybe az Oktatási Hivatal számára tett bejelentés és az ezt követő engedélyezési eljárást követően kerülhet sor (Az emberi erőforrások minisztere 15/2015. (III. 13.) EMMI rendelete). Tevékenységi területeik közé tartozik a külső szakmai ellenőrzés és értékelés, a pedagógusok minősítési eljárása, szakmai vélemény adása, felügyeleti és igazgatási tevékenységek (*Palotás, 2015*). Digitális kompetenciáiknak vizsgálata azért fontos, mivel szakértői tevékenységük következtében rálátással kell rendelkezniük minden területre, köztük a digitális eszközhasználatra, és az értékelés illetve véleményezés során hatással lehetnek más pedagógusok eszközhasználatának alakítására.

A nagymintájú empirikus kutatás mellett tanórai megfigyeléseket is végeztem olyan órákon, ahol digitális eszközhasználatot is végeztek, de a megfigyelt órák kis száma miatt nem lehet belőlük hosszútávú következtetéseket levonni. Véletlen mintavétellel, részben csoportosított véletlen mintavétellel 11 óramegfigyelést végeztem 1-11. évfolyamon, 11 tanárnál, minden évfolyamban 1 órán (meglátogatott iskolák: XIII. Kerületi Számítástechnikai Általános Iskola; XIII. Kerületi Pannónia Német Nemzetiségi Kétnyelvű és Angol Nyelvet Oktató Általános Iskola; egri Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium). A megfigyelési szempontok között szerepeltek a tanár tanítási stílusára utaló elemek, digitális kompetenciákra való utalás szempontjai, az online közösségi tanulás eszközeinek megjelenése és az életterületeken folytatott digitális eszközhasználatra való utalások.

A vizsgálat eredményei

Az online közösségi tanulás digitális eszközeinek használata minden vizsgált változóval korrelációt mutatott (H1a, H1b, H1c, H1d, H1e, H1f, H1g, H1h), változó mértékben, leggyengébb mértékben a tanítási tapasztalattal (H1g). A számítások szerint az online közösségi eszközhasználat leginkább, közepes pozitív mértékben a Digitális Állampolgárság Bloom affektív értékeitől függ (H1b) és közepes negatív mértékben az életkortól (H1f), így leginkább azok a fiatalabb szakértők alkalmazzák, akik nyitottak a digitális eszközök iránt. Emellett gyenge pozitív korreláció mutatkozott a Bloom kognitív szinttel (H1a), különböző életterületeken az eszközhasználati mennyiséggel (H1c, H1d, H1e), a tanítási tapasztalattal (H1g) és a tanítási stílussal (H1h).

A Digitális Állampolgárság kérdőívben elért kognitív pontszámok és az életkor (H2a), illetve a tanítási tapasztalat (H2b) közt gyenge negatív korreláció mutatható ki, viszont az affektív pontszámok és az életkor (H2d), illetve tanítási tapasztalat közt (H2e) nincs korreláció. Tehát az életkor és a tanítási tapasztalat összefüggésben állhat a digitális eszközhasználattal kapcsolatos ismeretekkel, de azt nem befolyásolja, hogy ki mennyire érdeklődik irántuk.

A fenti megállapítás abból is látszik, hogy egy átlagos napon a tanítással kapcsolatos digitális eszközhasználat mennyisége gyenge pozitív korrelációt mutat a kognitív (H3a) és az affektív (H3b) pontszámokkal is, de az affektív pontszámokkal sokkal magasabb mértékben.

Az online közösségi tanulás digitális eszközeinek tanórai használata szintén korrelál mindkét Bloom területtel, de a kognitív szintekkel (H1a) csak gyenge pozitív mértékben, míg az affektív szintekkel (H1b) közepes pozitív mértékben. Ez alapján úgy tűnik, hogy jelentős mértékben függ a tanár hozzáállásától a közösségi eszközök tanórai használata, jobban mint az, hogy mennyire értenek az eszközök használatához általánosságban.

A tanításhoz használt eszközhasználat mennyisége összefüggésben áll az önképzésre (H3c) és a szabadidős időtöltésre (H3d) fordított idővel egyaránt, de előbbivel sokkal nagyobb mértékben. Így a pedagógusok képzése során a digitális eszközök alkalmazása (nem feltétlenül a tananyag témájaként, hanem akár csak az eszközeként) bizonyára együtt jár a tanítással kapcsolatos eszközhasználat növekedésével is.

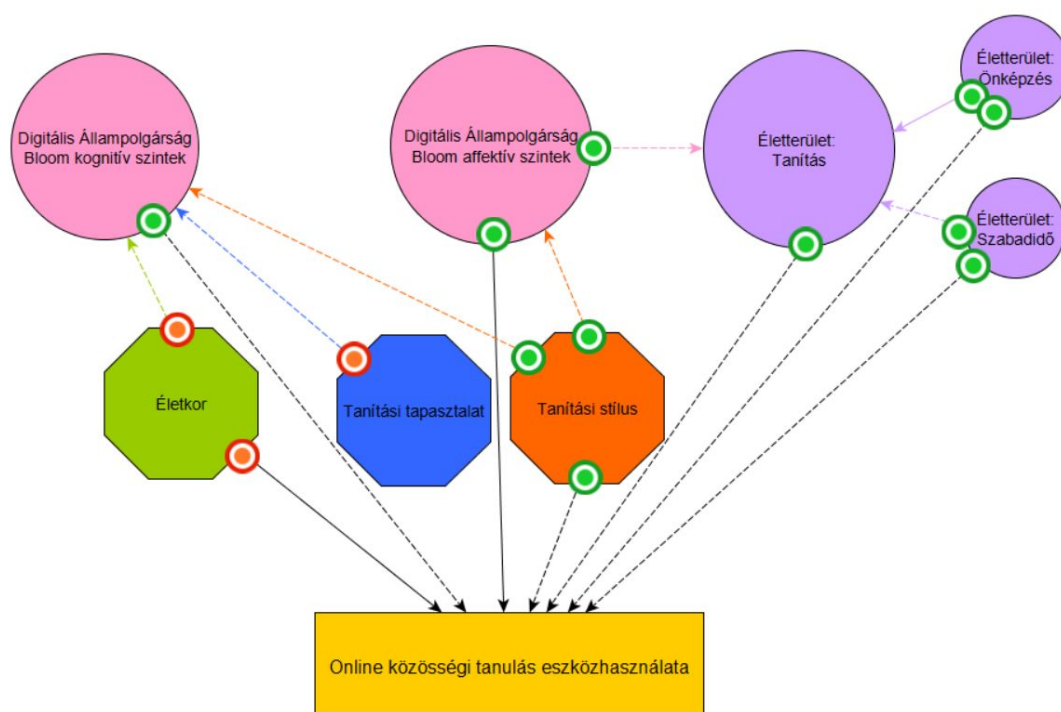
A tanítási stílussal kapcsolatos vizsgálataim nem igazolták a hipotéziseim (H1h, H2c, H2f, H2i), viszont kimutatták a korrelációt az online közösségi tanulás digitális eszközeivel (H1h),

a Bloom kognitív (H2c) és affektív területek (H2f) pontszámaival kapcsolatban is. Érdeemes lenne a terület további vizsgálata más tesztek, más tanítási típus kategóriák használatával.

A korreláció számítások és kereszttáblás elemzések mellett klaszterelemzést is végeztem a főbb változók elemzéséhez, melyek a Digitális Állampolgárság Bloom kognitív és affektív szintjei, az online közösségi tanulás digitális eszközhasználat, valamint a tanítással kapcsolatban használt eszközök átlagos napi használata. Nem hierarchikus módszerrel 3 csoportot hoztam létre SPSS szoftver segítségével, mely a következő kategóriákat eredményezte:

- 1. csoport: Nem használ eszközöket és nem teljesít jól a DÁ teszteken (N=821)
- 2. csoport: Nem használ eszközöket, de jól teljesít a DÁ teszteken (N=1474)
- 3. csoport: Használ eszközöket, jól is teljesít a DÁ teszteken (N=640)

A klaszterelemzés kategóriái azt mutatják, hogy az eszközöket nem ismerők és nem használók mellett még két lényeges kategóriát különböztethetünk meg: akik jól ismerik a digitális eszközöket és érdeklődnek irántuk, de nem használják őket a tanítással kapcsolatos tevékenységként; továbbá, akik kevésbé ismerik az eszközöket, viszont sokkal nyitottabbak irántuk, és alkalmazzák őket a tanórákon, köztük az online közösségi tanulás eszközeit is.



2. ábra A kutatás eredményének szemléltetése, a változók között megvizsgált kapcsolatokkal (ábra: Habók)

A hipotézisvizsgálatok során megállapított összefüggésvizsgálatok eredményeit az általam összeállított modellre is átvezettem. Magas korrelációt egy esetben sem találtam két változó között. A közepes korrelációt sima vonallal, a gyenge korrelációt szaggatott vonalakkal jelölöm a 2. ábrán. Azokat a nyilakat kihúztam, ahol nem volt szignifikáns összefüggés a két változó között. A pozitív korrelációt zöld színű pöttyökkel, a negatívát pirossal jelöltem.

A disszertáció korlátai és további kutatási lehetőségek

Az Oktatási Hivatal Digitális Állampolgárság kutatócsoportja által összeállított kérdőív a pedagógus szakértők és a pedagógus szaktanácsadók mellett további minták felmérésére is alkalmas lenne. A kutatást érdemes folytatni több különböző mintával kapcsolatban, mint például Mesterpedagógusok, pedagógushallgatók mérése.

A kutatásomban bemutatott modell kiterjeszthető további háttérváltozók vizsgálatára (pl. pedagógus által elvégzett képzések) és a külső körülmények figyelembe vételére (iskolátípus, földrajzi hely, osztálylétszám, tantárgy típus, tanított osztály évfolyama). A modellben szereplő változók közül a tanítási stílus vizsgálatára lehetne nagyobb figyelmet fordítani, például másik tanítási stílust mérő kérdőívvel vagy más hipotézisek megfogalmazásával.

Továbbá fontos lenne az óramegfigyelések folytatása az összeállított szempontsor segítségével illetve a szempontsor bővítésével, amely közvetlenebb képet tud nyújtani a pedagógusok Digitális Állampolgársággal kapcsolatos ismereteiről és a digitális eszközökhöz való attitűdjükről. A óramegfigyeléseket érdemes lenne olyan órákon folytatni, ahol a diákok részéről is aktív digitális eszközhasználat folyik, külön-külön vizsgálva az évfolyamok és az órátípusok sajátosságait. Külön szempontként merülhet fel a diákok saját digitális eszközeinek használata a tanórákon a tanulással összefüggésben.

A disszertáció nem tér ki a digitális eszközök tanórára és tanulásra gyakorolt hatásainak vizsgálatára, amely a további kutatásokban vizsgálandó terület. Fontos lenne olyan gyűjtemény létrehozása a jó gyakorlatok számára, melyek a Digitális Állampolgárság kompetenciáit fejleszthetik, akár a pedagógusok, akár a tanulók esetében.

A Digitális Állampolgárság elméleti kerete lehetőséget nyújthat a digitális kompetenciák fejlesztésének kidolgozására, amelynek a vizsgálat eredményeiből kiindulva nem csak az ismeretek bővítésére kell alkalmasnak lennie, hanem első sorban az affektív értékek növelésére.

A tézisekben hivatkozott irodalom

- Allen, M. és Naughton, J. (2011): *Social Learning. A Call to Action for Learning Professionals*. ASTD. URL: <http://bit.ly/1nyQQbl> (Letöltés: 2014.05.11.)
- Anderson, L. W. és Krathwohl, D. R. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Complete edition. Longman, New York.
- ASTD (2013): *The ASTD Competency Model*. URL: <http://bit.ly/1jxo1cC> (Letöltés: 2014.05.11.)
- Asztalos Réka (2012): Infokommunikációs és web 2.0 eszközök használata felsőoktatásban tanító nyelvtanárok körében: Egy interjú-kutatás tanulságai. In: Ollé János (szerk.): *IV. Oktatás-Informatika Konferencia*. ELTE PPK, Budapest. 89-92.
- Az emberi erőforrások minisztere 15/2015. (III. 13.) EMMI rendelete a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről. *Magyar Közlöny*. 2015/32. URL: <http://bit.ly/1Nmd8pE> (Letöltés: 2016.04.11.)
- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban – Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új mandátum, Budapest.
- Cartelli, A. (2013): *Fostering 21st Century Digital Literacy and Technical Competency*. IGI Global (Information Science Reference), Hershey.
- Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014. Digitális részkompetenciák vizsgálata a tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértők körében*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Dorner Helga, Major Éva (2008): A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében. *Iskolakultúra*. **2008**. 11-12. sz. 3-22.
- Gyarmathy Éva (2010): Második fejezet. Tanulási és tanítási stílusok. In: Gyarmathy Éva: *Diszlexiás tanulókról – felsőfokon*. MTA Pszichológiai Kutatóintézet, Budapest. 21-34. URL: <http://bit.ly/20xGmcG> (Letöltés: 2016.03.16.)
- Hunya Márta (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban. Jelentés a 2011 őszén végzett*

- európai kutatás eredményeiről. URL: <http://bit.ly/1sANqtE> (Letöltés: 2016.06.11.)
- Jukes, I. és Dosaj, A. (2006): Understanding Digital Kids (DKs). *Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. The InfoSavvy Group, September, 2006. Prepared for the Singapore MOE Mass Lectur. URL: <http://bit.ly/29M1erI> (Letöltés: 2016.07.17.)
 - Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Kognitív Szeminárium Sorozat, Budapest.
 - Kőfalvi Tamás (2006): *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 - Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógiai*. **109.** 3. sz. 261-285. URL: <http://bit.ly/1Nme39u> (Letöltés: 2016.04.02.)
 - Oktatási Hivatal (2014): *Tájékoztató a tanfelügyeleti és a pedagógusminősítési szakértői képzésekről*. URL: <http://bit.ly/1UXWm84> (Letöltés: 2016.03.03.)
 - Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
 - Ollé János és Lévai Dóra (2013): *A XXI. század oktatástechnológiája I.* (Médiainformatikai kiadványok). EKTF, Eger.
 - Palotás Zoltán (2015): A köznevelési szakértői rendszer főbb jellemzői, a fejlesztés lehetőségei. In: *TÁMOP 3.1.1 XXI. századi közoktatás-fejlesztés című kiemelt projekt zárókonferencia*. Budapest. URL: <http://bit.ly/1T12Yiu> (Letöltés: 2016.04.11.)
 - Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. (ford: Kovács Emese). *On the Horizon*. NCB University Press, **9.** 5. sz. URL: <http://bit.ly/29Srq7q> (Letöltés: 2016.07.17.)
 - Ribble, M. (2007 / 2011): *Digital Citizenship in Schools*. Second Edition. ISTE, Eugene, Oregon, Washington, DC.
 - Sváb Ágnes (2014): Új online tanulási környezet: a közösségi tanulás. In: Torgyik J. (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. International Research Institute, Komárno. 359-364. URL: <http://bit.ly/1TOuhik> (Letöltés: 2016.04.02.)
 - Tapscott, D. (1998): *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. McGraw Hill.

Saját publikációk és előadások a témában

Könyv

- Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014. Digitális részkompetenciák vizsgálata a tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértők körében*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös K., Budapest.

Könyvfejezet

- Habók Lilla (2015): A digitális állampolgárság szerepe az online produktív tanulói magatartásban. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatás-informatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49-65.

Folyóiratban megjelent tanulmányok

- Habók, L. és Czirfusz D. (2016): Expert Teachers as Digital Citizens: The Attitudes of Expert Teachers in the Digital World. *Képzés és gyakorlat: Training and practice*. 14. 1-2. sz. 7-30.
- Habók Lilla (2015): Digitális állampolgárokról és internethasználati, információrendszerezési szokásaikról. *Könyvtári Figyelő*. 61. 2. sz. 178-189. URL: <http://bit.ly/1S6XOI8> (Letöltés: 2016.04.03.)
- Habók Lilla és Czirfusz Dóra (2013): Információcsere a digitális korban. A kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. *Oktatás-Informatika*. 11. 1-2. sz. URL: <http://bit.ly/1fX3aJb> (Letöltés: 2014.04.06.)

Konferenciaközlemény és előadások

- Habók Lilla (2014a): Internetes tevékenységeink megítélése. Előnyös és hátrányos helyzetek az álláskeresés során In: Ollé János (szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország*,

2014.02.07-2014.02.08. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 299-310.

- Habók Lilla (2014b): Digitális Állampolgárság az eltérő élethelyzetek tükrében. In: Kis-Tóth Lajos (szerk.): *Agria Media 2014, ICI 13, ICEM 2014: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. 2014. október 8–10. Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország, 2014.10.08-2014.10.10.* Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet, Eger. 50.
- Habók Lilla (2014c): Digitális állampolgárság a tanulók, a tanárok és a nem tanár felnőttek szemszögéből. A Digitális Megosztottság Komparatív Analízise TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV kutatási alprogramjának záró workshopja, Szervező: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet, 2014. december 10., Budapest.
- Habók Lilla és Czirfusz Dóra (2014): A kommunikáció változása a digitális térben. Eszközhasználat és funkciók. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata.* Kiss Árpád Archivum Könyvtára - DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 182-192.
- Habók Lilla (2013a): Hol járunk a digitális állampolgárrá válásban?: A mai magyar felnőtt lakosság hozzáállása a digitális világhoz. In: Lévai Dóra , Domonkos Katalin (szerk.): *Digitális állampolgárság konferencia 2013: Konferenciakötet.* 59.
- Habók Lilla (2013b): Kedvelt és elhanyagolt digitális eszközök. In: Lévai Dóra , Domonkos Katalin (szerk.): *Digitális állampolgárság konferencia 2013: Konferenciakötet.* 59.